

## Los “monstruos” que no aprenden. De la concepción del “déficit” a la concepción dialéctica sobre las dificultades en el aprendizaje escolar

*Susana Beatriz Gareca\**

### Resumen

La educabilidad no es patrimonio de los “monstruos”. Los monstruos de los que alguna vez hizo alusión Comenio. Una suerte de “anormales”, “inadaptados”, “inmunes” a los más “eficaces métodos pedagógicos de enseñanza”, camino necesario para la educabilidad de un sujeto, según Comenio. Aún hoy es muy común escuchar hablar de estos “monstruos”. Docentes, padres y hasta los mismos estudiantes están convencidos que las dificultades en el aprendizaje de estos “monstruos” se generan porque “no les da la cabeza” “son inmaduros” o bien, porque están insertos en medios familiares y/o sociales “deficientes” que limitan sus posibilidades de aprender. Este trabajo se propone iniciar un camino de de-construcción de esta perspectiva médico-positivista, desde un análisis histórico- crítico a partir de una actividad metateórica que partirá de considerar el marco epistémico de la concepción de “déficit” sobre las dificultades en el aprendizaje, que sustentan estas perspectivas. Como contrapartida a este modelo explicativo se propondrá una lectura de esta problemática desde un marco epistémico totalmente diferente: el modelo sistémico/relacional. El mismo permite una mirada compleja, abarcativa, sobre las dimensiones que intervienen en la producción de las dificultades en el aprendizaje escolar. Una mirada que debe constituirse en una utopía posible para todos los que nos dedicamos comprometidamente a la tarea de enseñar y que seguramente redundará a favor de los estudiantes que más necesitan de la educación formal: los de sectores de contexto de pobreza.

**Palabras clave:** dificultades en el aprendizaje, la psicología en la educación, análisis metateórico, perspectivas del déficit y dialéctica, estudiantes pobres

### The “monsters” who do not learn. From the conception of “deficit” to the dialectical conception of difficulties in school learning

#### Abstract

Educability does not belong to “monsters”, those occasionally referred to by Comenius. A sort of “abnormal”, “misfits”, “immune” to the more “effective teaching methods,” necessary way to the educability of a subject, according to Comenius. It is still

---

\* Prof. Asociada, carrera de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Salta

common to hear expressions about these “monsters.” Teachers, parents and even the students themselves are convinced that the learning difficulties of these “monsters” arise because they are “immature” or because they belong to “deficient” family or social contexts that limit their ability to learn. This work intends the deconstruction of this medical-positivist perspective, doing a historical-critical analysis from a meta-theoretical activity that will start considering the epistemic framework of the concept of “deficit” on learning disabilities that underlie these perspectives. As a counterpart to this explanatory model, this work proposes a completely different epistemic framework: the systemic / relational model. It permits a complex, inclusive perspective over the dimensions involved in the appearance of school learning difficulties. A perspective that should become a possible utopia for all involved with commitment to the task of teaching and that will certainly result in favor of the students belonging to poor sectors who need more than others of formal education.

**Keywords:** learning difficulties, educational psychology, meta-theoretical analysis, perspectives and dialectic deficit, poor students.

### **Sobre los “Monstruos” No Educables**

Desde que me inicié en la docencia universitaria<sup>1</sup>, hace más de treinta años han variado muy poco las representaciones de los docentes sobre las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes. Las dificultades que reconocen con frecuencia en los estudiantes están referidas a: *“falta” de comprensión y producción de textos, “falta” de concentración, “falta” de motivación e interés, dificultades en la expresión oral y escrita, “falta” de hábitos de lectura y de estudio, dificultad para interpretar las consignas, “poco” bagaje cultural, dificultad para identificar las ideas principales, “falta” de vocabulario académico, “falta” de capacidad de síntesis, etc.*<sup>2</sup> Idénticas referencias realizan en la actualidad, docentes de los otros niveles del sistema educativo<sup>3</sup>.

Es de advertir que los docentes cuando se refieren a las dificultades en el aprendizaje de los “monstruos” ponen el énfasis en el “déficit”, en la “carencia”, en la “falta de capacidad” para aprender, en la “deprivación” de esos sujetos del aprendizaje.

Estas representaciones de los docentes sobre las dificultades en el aprendizaje pareciera que aluden a los monstruos a la que alguna vez se refirió Comenio: aquellos sujetos que no son pasible de ser “educables”. “Todos” se pueden educar salvo los monstruos: un acotado segmento de la humanidad que por motivos individuales no po-

---

<sup>1</sup> Profesora Asociada en las cátedras de Psicología en Educación (antes Psicología Educacional en nuestro Plan de estudios) y en una cátedra optativa “Dificultades en el aprendizaje y fracaso escolar” (antes denominada “Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje”) de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Salta.

<sup>2</sup> Expresiones textuales de docentes que cursaron un Seminario que dicté sobre “El aprendizaje Institucionalizado en la Universidad”, en el marco de la Especialidad en Docencia Universitaria, organizada por la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Salta, el año ppdo.

<sup>3</sup> Aspecto corroborado en los distintos trabajos de campo realizados por más de dos décadas hasta la actualidad, en la cátedra Dificultades en el aprendizaje y fracaso escolar de la Carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades de la UNSa

seen –potencialmente- condiciones para educarse, para aprender. Los docentes, parecieran pensar del mismo modo: La concepción de “déficit” (biológico y social) respecto a las dificultades en el aprendizaje se vincula probablemente con la concepción de *educabilidad escolar*, un concepto muy usado desde tiempos inmemorables, que intenta explicar en definitiva, el éxito y el fracaso escolar, desde una trama socio política que los justifique.

Baquero sostiene que la educabilidad podría ser entendida como *“la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee la acción educativa de los sujetos definidos en situaciones definidas”* (2001). Este concepto de educabilidad puede aludir tanto a aspectos positivos como negativos del propio sujeto. En su faz negativa estaría haciendo referencia, como sostiene este autor, a una suerte de inmadurez, incompletud, a lo que yo agregaría de “déficit”, de carencia que “trae consigo” el sujeto que aprende. Una desarmonía que para Comenio dificultaría el ideal pansófico de “enseñar todo a todos”. Este ideal no es posible los “monstruos humanos” que resultan efectivamente “ineducables”, son “espíritus completamente ineptos para la cultura” (Comenius, en Baquero, 2001).

En el escenario al cual aludimos en este trabajo, la educabilidad del sujeto es concebida como la “capacidad” para aprender. Es decir, reducida sólo a una cuestión propia del sujeto, de orden biológica, heredada. Una concepción surgida a fines de los ochenta, con fuerte preeminencia de teorías médico-positivistas que trataban de justificar el fracaso escolar masivo articulando enérgicas relaciones entre el “deficiente” desempeño escolar, el “fracaso” escolar y las “competencias intelectuales” de los estudiantes.

## **El psicologismo y el sociologismo en educación**

Desde principios del siglo XX distintas disciplinas psicológicas, tales como la psicología del desarrollo, evolutiva, del aprendizaje, cognitiva, psicología experimental, de la motivación, entre otras, se ocuparon de buscar las “causas” que producen el cambio psicológico en los sujetos en aspectos vinculados al aprendizaje, origen de la inteligencia, desarrollo cognitivo entre otros, abordados como variables independientes. A esta perspectiva se la denomina “psicologismo”: reduce los fenómenos observados a un solo factor: el psicológico.

La relación causa-efecto fue considerada la única válida en la investigación psicológica. Este enfoque, propio del positivismo lógico, era compatible con la “teoría de la explicación” de dicho enfoque, para dar cuenta de las características de los fenómenos psicológicos: La búsqueda de “causas” eficientes para explicar los trastornos de aprendizaje, se convirtió en el objetivo de la mayoría de las investigaciones psicológicas. Esta explicación causal de los fenómenos psicológicos promovía una descomposición empirista de los mismos, ya que una causa es una unidad que lleva de modo necesario y suficiente a la otra unidad.

En aquella época las teorías psicológicas nutrían la concepción de “déficit intelectual”, como “causa” de las dificultades en el aprendizaje escolar. La corroboración de los déficits, manifestados en la escuela, era lograda a través de instrumentos de diagnóstico tales como test, cuestionarios, análisis factoriales que se ocupaban de evidenciar las “diferencias” entre los niños. Sus resultados permitían clasificar la población estudiantil según parámetros de normalidad –anormalidad de aptitudes, capacidades, entre otros aspectos biológicos/naturales del sujeto que aprende. Los resultados obtenidos a través de estas

pruebas aludían a sujetos disléxicos, disortográficos, discalcúlicos, con lesión cerebral mínima, entre otras deficiencias.

La década de los sesenta fue fructífera para la extrapolación de los conocimientos psicológicos a la práctica educativa, lo que luego se denominó *la posición aplicacionista*. El aplicacionismo de la psicología en la educación también “fabricó” monstruos no educables.

Se transfería al campo pedagógico los marcos conceptuales de la Psicología del desarrollo, experimental, psicogenética, cognitiva, del psicoanálisis, entre otras. Esta transferencia de una teoría de un campo a otro, se la realizaba a manera de “ilustraciones” de la teoría originaria. La escuela se transformaba en un campo de ilustración de las teorías psicológicas.

Esta extrapolación, emergente en el furor de las didácticas generales, producía hasta una suerte de desnaturalización de las teorías psicológicas en el campo educativo. Tal es el caso por ejemplo del uso escolar de los test de inteligencia, de las pruebas operatorias de Piaget para promover el desarrollo intelectual del niño, como si éste fuera un objetivo de la educación escolar. Estos instrumentos se transformaban en “diagnosticadores de los destinos de los estudiantes”. Se utilizaba una teoría epistemológica del conocimiento para promover el desarrollo intelectual del sujeto escolar. Nada más desacertado.

En aquella época la ciencia psicológica “gobernaba” la práctica educativa. A partir de igualar el desarrollo psicológico con el crecimiento, de modo tal “*que los años y los meses dictaban las capacidades y los logros* (Burman en Castorina, 2007:20), dicho criterio se “aplicó” directamente a las prácticas pedagógicas. De este modo nació el criterio de gradualidad de la enseñanza y del aprendizaje escolar. A partir de esta premisa se suponía que se podía aprender de modo “natural” en un espacio “naturalmente” dispuesto para esos fines.

Si no se aprendía según los ritmos y modos determinados por la Psicología evolutiva y del aprendizaje, había que “sospechar” de su naturaleza. La Psicología en el campo de la educación promovía la “normativización de la infancia: intervenía para “fabricar” niños. No había niños desde el punto de vista social. Los resultados de este aplicacionismo quedaban consolidados en los legajos escolares, a modo de mudos testimonios de la “normalidad” o “anormalidad” de los estudiantes. Los anormales seguramente podrían entrar en la categoría de los “monstruos” de Comenio.

Es evidente que este aplicacionismo funcionaba en las prácticas educativas como una *estrategia de poder*. Como sostiene Castorina “*tales discursos y técnicas (de la Psicología) son saberes estratégicos que están bien adecuados a las prácticas pedagógicas, ya que al estar intrincados con las prácticas sociales forman parte de un dispositivo de normativización de la infancia. Bajo la influencia de la obra de M. Foucault, diversos autores (Walderkine, 1985, Baquero y Terigi, 1996) han mostrado que, durante su historia la Psicología Educativa ha proporcionado una legitimación científica para ciertas estrategias derivadas de las prácticas en los sistemas de educación y salud*” (Castorina, 2007: 19-20)<sup>4</sup>.

De este modo las dificultades en el aprendizaje y el fracaso escolar eran consecuencias de la incapacidad intelectual del estudiante, que imponían un “techo” al desarrollo cognitivo de los mismos y que por lo tanto, era prácticamente inmodificable.

---

<sup>4</sup> Castorina J.A.: *La investigación psicológica en educación: prácticas sociales y razones epistemológicas*.

Estas tesis, surgidas de los discursos “psi” y su aplicación al campo educativo, lograron “naturalizar” a las dificultades en el aprendizaje. Esta naturalización se hacía carne en la labor diaria de los docentes, pese a que sin lugar a dudas, ellos no eran para nada los responsables de esta situación.

¿En qué consiste el proceso de *naturalización*? Dicho proceso se erige cuando se considera a los fenómenos psíquicos como producto exclusivo de procesos naturales. De este modo se naturalizó la inteligencia, el desarrollo psicológico, las dificultades en el aprendizaje: Todo dependía de aspectos naturales/biológicos. Mediante la naturalización entonces se reificaba a los mismos, dejando fuera de toda consideración al papel formativo del contexto cultural, de los procesos y las prácticas sociales en su propia constitución.

Como bien señala Castorina *“el modo “neutral” con que los psicólogos han creído estudiar el conocimiento y el aprendizaje de los alumnos ha sido puesto en cuestión por los pedagogos críticos. Principalmente, por lo que han ocultado sobre las relaciones entre las teorías psicológicas y las prácticas educativas”*<sup>5</sup>

La psicología colaboraba “generosamente” para legitimar que los anormales queden afuera, que es lo mismo decir, para que los pobres queden excluidos. El análisis era casi lineal y como bien dice Ayuste el problema se reducía a una cuestión de “listos” y “tontos” (Ayuste, 1994: 95). La práctica educativa aparecía entonces como un terreno aséptico, universal, homogéneo, igual para todos. Todo atisbo de diferencias entraba en el plano de la anormalidad.

El estigma de “anormal” de “tonto” recaía mayoritariamente en los pobres. No era ésta una casualidad. La escuela estuvo prevista desde sus inicios para grupos sociales de clases medias y altas (Ayuste, 1994) y por ello privilegia sus culturas, procesos y ritmos de conocimientos, a los que los grupos socioeconómicos de sectores pobres les cuesta adaptarse, con la misma eficacia que los grupos de sectores socio económicos aventajados.

A la explicación de los fracasos escolares debido a los “*déficit intelectual*”, se le sumaba luego la noción de “*déficit cultural*”. En los años ochenta, a partir de un reduccionismo sociológico, surgía la teoría de la *deprivación sociocultural*, que trasladaba a la familia la “culpa” por el bajo rendimiento escolar de sus hijos.

Era la familia ahora la responsable de no generar en sus hijos expectativas y motivaciones favorables hacia la escuela. *“Los hijos de familia humildes no tendrían los medios necesarios para triunfar en la escuela, ya sea porque han heredado de sus padres una capacidad insuficiente, o bien, porque, a causa del ambiente “poco estimulante” en el que viven, no realizarán en su hogar los aprendizajes básicos y las experiencias indispensables para lograr una buena inserción en el medio escolar”* (C.R.E.S.A.S., 1994, 18)<sup>6</sup>

Pareciera entonces que era “misión de la familia crear buenos alumnos”. Ella debía promover en sus hijos la capacidad de aprender en la escuela. Si no lo hacen, serán estas familias provenientes de “medio socioculturales desfavorecidos” las “culpables de no saber educar “bien” a sus hijos. Su suerte está echada de antemano.

Beck sostiene que estos procesos de individuación presuponen al *“individuo como actor, diseñador, malabarista y director de escena de su propia biografía, identidad,*

---

<sup>5</sup> Ob. Cit.

<sup>6</sup> C.R.E.S.A.S.: *El fracaso escolar no es una fatalidad*. 1986. Kapelusz. Buenos Aires.

*redes sociales y convicciones* (Beck en Ziegler, 2004:56). Esto son los pilares de la ideología meritocrática.

Según la misma en toda estructura social, cada cual ocupa la posición que le corresponde de acuerdo con lo que merece, por lo que puede acreditar que ha estudiado y aprendido (Farley, en Guerrero Serón, 1990)

Desde esta perspectiva, las posiciones sociales se distribuyen de acuerdo con el mérito y la calificación, en donde la educación es el medio principal de adquirir dichas calificaciones. Para todo individuo la posibilidad de acceder a la educación formal dependería sólo de sus capacidades, preferencias y constrictión al estudio/trabajo.

Supuestamente la educación promueve la movilidad social y garantiza la igualdad de oportunidades. Las diferencias surgirían en función de la capacidad y el esfuerzo, es decir, del mérito de cada uno. De tal modo, las desigualdades se volverían justas en tanto son los propios individuos los responsables ya que participan en una competencia única, “objetiva y neutra”<sup>7</sup>

Coincidiendo con Dubet y Martuchelli<sup>8</sup> “*cualquier escuela está sostenida por una “función” de distribución. Establece jerarquías, clasificaciones., orienta y distribuye los valores escolares. En resumen, la escuela juzga a sus alumnos según sus performances. Estos juicios escolares deben referirse a los alumnos y no a las personas. La meritocracia es más “pura” en la medida en que las personas son consideradas como iguales y que todos los alumnos son juzgados según los mismos criterios y de la misma manera.*” (Dubet y Martuchelli, 2000: 246).

Como se dijo en otro trabajo<sup>9</sup>, son los docentes y los mismos estudiantes quienes - a través de sus habitus<sup>10</sup>- piensan y actúan conforme a su sentido práctico: éste “les pone en evidencia” que “buen desempeño escolar es sinónimo de capacidad intelectual. Son muy pocos los que se cuestiona sobre la validez de esta premisa. Docentes y estudiantes van renovando en el tiempo estas concepciones en virtud de su experiencia vital: “ellos son los propios responsables de su destino escolar”. Se “ve” en la escuela que “*si se van es porque quieren*” o por razones externas a la misma y sobre las cuales la institución poco o nada puede hacer. Nadie les impone a los estudiantes retirarse de la escuela, nadie les exige abandonar, nadie los excluye deliberadamente. El retraso, el abandono escolar, la autoexclusión es del orden de lo natural: “los estudiantes se van solos”. El contexto socio histórico, político, ideológico, las relaciones sociales, las prácticas culturales, quedan

---

<sup>7</sup> Dubet F. (2003): *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Punto Crítico.

<sup>8</sup> Dubet y Martuchelli (2000): *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires. Editorial Losada

<sup>9</sup> Gareca (2008): *El “poder de hacer cosas con las palabras” Eficacia simbólica de las representaciones sobre la inteligencia en el campo educativo. Un enfoque bourderiano.* Cuaderno de Humanidades N° 17-18. Universidad Nacional de Salta.

<sup>10</sup> Habitus: Bourdieu lo define como “*sistemas de disposiciones duraderas y transferibles estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir presentaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestada sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta*” (Bourdieu : (1991. 92): *El sentido práctico.* Taurus Ediciones. Madrid.

cosificadas, fuera de toda consideración. Bourdieu diría: el capital simbólico y la violencia simbólica se impuso una vez más.

Burman señala que *“El compromiso con una perspectiva optimista y meritocrática de la educación como auto-realización y como la clave para la movilidad social, hace invisible el rol de la escuela en la perpetuación de la desigualdad (...) Así pues, la única explicación disponible del fracaso escolar o de su insuficiente desarrollo se da en términos de un déficit individual o cultural”* (Burman, 1994:222). Como bien dice esta autora, el éxito escolar se atribuye a la adecuación de la pedagogía, pero el fracaso escolar se atribuye a la formación en el hogar.

Al interior de esta concepción sobre los estudiantes, son los propios docentes los que proponen estrategias didácticas tales como “crear gabinetes psicopedagógicos”, “trabajo individual con los estudiantes fuera del ámbito áulico”, “enseñarles a pensar”, “incremento del trabajo con los estudiantes”, “exigencia rigurosa en el cumplimiento de las tareas que se le solicitan”, entre otras estrategias, a modo de “compensar y superar” los “déficit” evidenciados en la tarea escolar de los estudiantes”<sup>11</sup>

Nada se dice respecto que las diferencias intelectuales y de desempeño académico, están ligados necesariamente a desigualdades de diferente índole: materiales, culturales, simbólicas del tejido societal y tampoco se reconoce a la escuela como institución que perpetúa estas desigualdades, pese a la retórica de los principios democráticos que en ella se sustenta a través del principio de “igualdad de oportunidades”.

Éstas eran las explicaciones propias del sociologismo, perspectiva que reduce la determinación de los comportamientos a sus aspectos sociales únicamente. Ni psicologismo, ni sociologismo, para explicar la complejidad del aprendizaje. El mismo va mucho más allá.

Posteriores investigaciones pusieron en evidencia que es inaceptable pensar de modo causal el desarrollo de los fenómenos psíquicos. Este posicionamiento es propio de los programas de investigación de la *“filosofía de la escisión”*, responsable de la creencia en que sólo hay un modelo válido de explicación: la causalidad por variables independientes.

Esta perspectiva filosófica, plantea –ontológicamente- una concepción del mundo dualista que separa/desvincula, de manera artificial y reduccionista, sus componentes sustantivos. La filosofía de la escisión absolutiza los términos que se excluyen o llegan a valorar uno de ellos en menoscabo del otro: cuerpo o mente, individuo o sociedad, biología o cultura, entre otros pares dualistas.

Como sostiene Najmanovich *“La filosofía de la escisión –característica de pensamiento occidental- se basa en una lógica de la pureza, la definición absoluta y la exclusión (El Ser Es). Desde esa mirada, la diversidad, la vaguedad, la heterogeneidad son inconcebibles (El no ser no es). La diferencia remite siempre a la identidad, como desviación o degradación del “verdadero ser”. Esta versión monista del mundo, admite también una proliferación dualista (materia/razón, cuerpo/mente, sujeto/objeto) a condición de mantener las fronteras infranqueables, los compartimentos estancos. Cada uno de los polos de las dicotomías se define en y por sí mismo, no se contamina con su*

---

<sup>11</sup> Las estrategias que se mencionan fueron propuestas por docentes de la Especialidad en Docencia Universitaria mencionada precedentemente, a modo de propuestas alternativas para “superar” las dificultades en el aprendizaje evidenciadas por los estudiantes en sus respectivas cátedras.

*contraparte, estamos frente a un dualismo excluyente. La interacción transformadora, la hibridación, la interpenetración, el vínculo instituyente y constituyente no tienen cabida ni en los modelos de pensamiento monistas, ni en los dualistas*<sup>12</sup>.

Desde esta perspectiva entonces, el aprendizaje quedó impedido de ser percibido como un proceso interactivo del sujeto y el mundo. Sólo era posible considerar de manera escindida sus condiciones “internas” y sus condiciones “externas”, como si éstas fueran mutuamente excluyentes y configuradas en compartimentos estancos.

### **Otra mirada para comprender el aprendizaje: el giro contextualista**

Luego, ya en la década de los noventa en adelante, se analiza la incidencia de los aspectos culturales/contextuales de la actividad psicológica, como una dimensión sustantiva en la comprensión de los procesos psicológicos, entre ellos, el aprendizaje y por ende, sus dificultades.

Las perspectivas contextualistas fundamentan sus investigaciones en la teoría socio- histórica de Vigostky y generan nuevos constructos a partir de investigaciones de autores como Michael Cole, Jeromé Bruner, James Wertsch, Sylvia Scribner, Bárbara Rogoff, Lauren Resnik, Raymond Nickerson, David Perkins, Jean Lave, Gavriel, Salomón, entre otros. Ellos ponen en tela de juicio la validez de la separación entre fenómenos mentales “dentro de la cabeza” del individuo y las condiciones contextuales o mundo “exterior” en donde se produce la actividad psicológica.

Se deja de estudiar al sujeto centrado en sí mismo, girando alrededor de sus propios procesos mentales y se desplaza la atención sobre el “*sujeto en contexto*”. De este modo, la investigación en psicología educacional se inscribe a un modelo de discontinuidad de su devenir histórico, es decir, la investigación ya no se centra en la búsqueda al interior de sujeto mismo, sino que se dirige hacia perspectivas más abiertas, que atiendan las relaciones contextuales de los procesos psicológicos.

El posicionamiento contextualista considera que el *aprendizaje es un proceso psicológico que depende del contexto/situación* en donde esté inmerso el sujeto del aprendizaje. El contexto no opera como una trama “envolvente” del desarrollo y del aprendizaje, sin que “*es algo que se produce en situación y es la situación la que lo explica, aunque sus efectos, por supuesto, puedan constatarse localmente también en los sujetos*” (Baquero, 2001:10).

A partir de los aportes de la Psicología Cultural, es indiscutible que el aprendizaje y el conocimiento están atravesados por múltiples contextos y artefactos, emergentes de nuestras *prácticas* colectivas y que conforman “*sistemas de actividad humanas*”. Ellos devienen de convivir en nuestra vida diaria en *comunidades sociales* que nos imponen *reglas, roles/división del trabajo y tareas*, que regulan nuestro “funcionamiento cognitivo-social”. Son en estos *múltiples contextos* en donde está *distribuida la cognición humana*. Dicha cognición se extiende a través de la mente, el cuerpo, la actividad y el entorno. (Salomón, 1993).

---

<sup>12</sup> Najmanovich D.: Pensar “La Subjetividad”, Utopía y Praxis Latinoamericana, Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social, Universidad de Zulia, Venezuela, Año 6 N° 14, Septiembre 2001.



La consideración de estos sistemas de actividad, evidencian, como lo señala Nakache (2004) dos aspectos sustantivos: a) los principales lugares en los que está *distribuida la cognición humana*; b) *la importancia de la interacción social*, al proponer otras personas que conforman los sistemas de actividad humana; c) que la *actividad social se institucionaliza y estabiliza en el tiempo* (prácticas sociales), pero en su dinámica de funcionamiento crea innumerables tensiones y reorganizaciones del sistema.

Desde esta perspectiva, *las nuevas unidades de análisis* para estudiar el aprendizaje en contextos escolares parten de conceptos tales como *cultura, múltiples contextos, situación, interacción social*, dándole una nueva fisonomía al estatuto epistemológico y al abordaje metodológico de las prácticas investigativas sobre el aprendizaje y de su reestructuración en las prácticas pedagógicas.

La consideración de los conceptos de actividad y práctica permiten consolidar la *mirada situada del aprendizaje y del desarrollo*. Este posicionamiento modifica la mirada tradicional de tres principios sobre aprendizaje y la enseñanza: 1º) elimina la polaridad de valores que permite situar la escuela en primera posición frente a cualquier otra forma de educación. 2º) va más allá del concepto de transmisión de saberes a cargo del docente, que supone un proceso unidireccional entre el que enseña y el que aprende. 3º) el aprendizaje ya no es únicamente una actividad devenida de las capacidades mentales del sujeto, sino es una actividad socialmente situada (Nakache, ob.cit.).

Esta perspectiva situacionista también recibió críticas. Como sostienen Castorina y Baquero<sup>13</sup> “*Es probable que en ciertas posiciones o argumentaciones contextualistas el celo por conservar una unidad de análisis para el desarrollo que trascienda al individuo descuide por momentos la atención necesario al funcionamiento del plano o nivel del individuo, sin que esto implique retroceder necesariamente a perspectivas elementaristas o escisionistas*” (Castorina y Baquero, 2055: 268).

## **El aprendizaje hoy: una perspectiva sistémica/relacional**

Es claro advertir en el desarrollo de los tópicos precedentes que la concepción del aprendizaje estuvo signada a lo largo del tiempo por miradas sesgadas, reduccionistas sobre dicho fenómeno. En el mejor de los casos, podía ser visto como una “sumatoria” de partes que intervienen en un todo.

En el pensamiento contemporáneo, esta concepción reduccionista propia de la filosofía de la escisión, muestra claras evidencias de superación por un marco epistémico alternativo: el sistémico, propuesto ya en las teorías de Moscovici, Piaget y de Vigostky.

Sus propuestas intentan superar las dificultades que genera el pensamiento escisionista de la filosofía y plantea en cambio una explicación relacional, interactiva, sistémica para dar cuenta del desarrollo de los conocimientos, que bien puede hacerse extensivo para la explicación de la naturaleza de los procesos de aprendizaje y por ende, de sus dificultades en entornos áulicos.

---

<sup>13</sup> Castorina J.A. y Baquero R. (2005): *Dialéctica y psicología del desarrollo*. El pensamiento de Piaget y de Vigostky. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

En este tipo de explicaciones ninguna de las partes que configuran una problemática es tomada separadamente, sino en sus interacciones. Como bien dice Castorina *“el marco epistémico de dicha perspectiva “involucra una ontología de las relaciones, ya que cada componente del mundo sólo existe por la conexión constitutiva con su dual: lo intrasubjetivo con lo intersubjetivo y recíprocamente, similarmente el organismo respecto de su medio: en el plano epistemológico, el sujeto es inseparable del objeto, con quien interactúa, la observación supone a la teoría y ésta se verifica por la primera”* (Castorina, 2007: 34).

Se trata de una estrategia intelectual propia de los sistemas abiertos, que opera de manera opuesta al pensamiento escisionista y reduccionista, por cuanto vincula dialécticamente los componentes opuestos; a ellos los ubica uno al lado del otro y no en contraposición.

Lo interesante de este tipo de explicaciones es advertir que: a) no son irreductibles a factores antecedentes, sino que son el emergente de un entramado de relaciones de carácter dialéctico, que provoca la reorganización del sistema. b) dependen de su adecuación a los problemas planteados y de las pruebas empíricas que se han construido.

Si tomamos esta estrategia intelectual para definir al aprendizaje, se puede sostener, sin duda alguna, que *los procesos de aprendizaje son sistemas complejos, atravesados por un enmarañamiento de subsistemas: biológicos, psicológicos, sociales, contextos, artefactos, personas, prácticas sociales u actividades, entre otros.*

Este sistema de interacciones entre componentes/subsistemas no puede reducirse a una explicación única. La conjunción de los mismos nos obliga a replantear la forma de abordar el estudio de la problemática del aprendizaje y por ende, de sus dificultades en el contexto áulico.

La perspectiva sistémica permite la superación del dogmatismo y el uso de recetas simplificadoras; supone la adopción de una actitud abierta, relativizadora y antirreduccionista. Asimismo, admite la existencia de incertidumbres, paradojas y contradicciones propias de los supuestos interaccionistas y relativistas del constructivismo.

Resulta totalmente impropio entonces, aludir a “factores” biológicos, psicológicos, sociales, pedagógicos, por cuerda separada o, en el mejor de los casos, como una sumatoria de partes en un todo, como lo hicieron las explicaciones reduccionistas antes mencionadas, para explicar las dimensiones constitutivas de los procesos de aprendizaje.

Coincidiendo con Najmanovich *“En todas aquellas situaciones en que se produzcan interacciones, ya sean positivas (sinérgicas) o negativas (inhibidoras), o cuando intentemos pensar el cambio cualitativo, no tiene sentido preguntarse por la causa de un acontecimiento, ya que no hay independencia ni posibilidad de sumar efectos, sino transformación. Sólo podemos preguntarnos por las condiciones de emergencia, por los factores co-productores que se relacionan con la aparición de la novedad. Este modo explicativo, apunta más a la comprensión global que a la predicción exacta, y reconoce que ningún análisis puede agotar el fenómeno que es pensado desde una perspectiva compleja”*<sup>14</sup>.

Queda en evidencia a partir de estos planteos que la problemática sobre las dificultades en el aprendizaje no puede ser comprendida sólo por la ciencia psicológica, una

---

<sup>14</sup> Najmanovich Ob. Cit

mirada simplista y reduccionista que debe removerse, si queremos dejar de “fabricar” monstruos. La misma compromete diversas dimensiones de análisis, por lo que deberá nutrirse de múltiples interacciones, retroacciones y disciplinas.

Si pretendemos deconstruir la perspectiva del déficit acerca de los “monstruos que no aprenden” debemos apelar entonces a sistemas explicativos sobre las dificultades en el aprendizaje que asuman la comprensión de esta problemática desde una mirada compleja, amplia, global, interactiva, relacional, sin fronteras nítidas de cada disciplina.

### **Los “monstruos que no aprenden”: un muerto que goza de buena salud**

Como se habrá podido deducir de este trabajo, las concepciones propias de la filosofía de la escisión, están profundamente criticadas en las comunidades científicas y en los ámbitos académicos modernos. Pero lo preocupante es que no ocurre lo mismo en los discursos y prácticas áulicas de nuestro sistema educativo, sobre todo de los niveles primarios y secundarios (sin descartar, lamentablemente, el nivel universitario): los “*monstruos que no aprenden*”, son “muertos que gozan de buena salud” en el contexto educativo y en las representaciones sociales de los padres y de los propios estudiantes.

Actualmente en estos niveles del sistema educativo, los discursos y las prácticas pedagógicas no son coherentes: cuando los docentes aluden a este tema, generalmente sostienen una retórica de la inclusión, un discurso dialéctico, complejo acerca de la comprensión de las dimensiones que intervienen en las dificultades en el aprendizaje. Pero a la hora de orientar sus prácticas pedagógicas y reflexionar sobre los estudiantes que tienen dificultades en el aprendizaje, echan mano a fundamentos de las teorías del déficit.

A esta altura del presente trabajo ya no quedarán dudas que dichas teorías ahondan y cronifican la desigualdad educativa, que es desigualdad social. En nuestra cultura occidental ser “*buen alumno*”, tener “*buen rendimiento escolar*” tiene un valor social y educativo muy importante. Por el contrario, ser un “*alumno-problema*”, con dificultades en el aprendizaje, es descalificante. Dejamos de verlo como una persona común y corriente para reducirlo a un ser en inferioridad de condiciones. Le estamos incorporando un “estigma” que al decir de Goffman (1998), produce en los demás, a modo de efecto, un descrédito, falla, defecto o desventaja.

La desigualdad educativa produce lo que Bourdieu llama “efecto de destino”<sup>15</sup> en la subjetividad tanto de los estudiantes como de los docentes. Dicho efecto no resulta indiferente para ambos. Los estudiantes, terminan interiorizando estos límites simbólicos que generan los “veredictos” y categorizaciones que las teorías en cuestión formulan. Ello produce finalmente el rechazo de lo que ya les está negado de antemano, con argumentos de “*esto no es para mi*” o “*yo soy el responsable de mi fracaso*”. En el docente, en virtud de suponer un destino inevitable en las trayectorias educativas de estos alumnos, “*portadores de déficit*” o carentes de méritos personales, asuman lo que Meirieu<sup>16</sup> (citado en Siegler) denomina la “*abstinencia pedagógica*”, es decir, frente a esta inexorabilidad, se repliegan y “*solo les resta claudicar*” (Siegler, 2004: 55).

---

<sup>15</sup> Bourdieu P. (1999): *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica. México.

<sup>16</sup> Meirieu P. (1998): *Frankenstein educador*. Editorial Leartes. Barcelona.

## Los “monstruos” son educables, pueden aprender...

Como se dijo en otra oportunidad, dar a conocer los mecanismos de reproducción de la desigualdad, es promover la “*rebelión*” de los agentes dominados, cuando comprueban que la institución educativa contribuye a reproducir el orden social existente. Y en este aspecto, los intelectuales tenemos un papel relevante.

Es necesario entonces bregar para que dichas concepciones, tan arraigadas en el colectivo docente se vayan desdibujando de los hábitos de los mismos. Nosotros como docentes e investigadores universitarios debemos asumir el compromiso de contribuir al cambio de mirada sobre los “*monstruos que no aprenden*”.

Para el logro de estos objetivos qué mejor que posicionarnos en una perspectiva dialéctica sobre las dificultades en el aprendizaje. Con ella descartamos concepciones naturalistas y/o sociologicistas sobre esta problemática.

Podremos afirmar con certeza que no se trata de dones intelectuales ni de privación sociocultural, ni de los efectos iatrogénicos de la escuela solamente, cuando nos ocupamos de encontrar “responsables” de las dificultades en el aprendizaje escolar.

Pensar a las dificultades en el aprendizaje desde una postura sistémica, nos permite pensar a la educabilidad como problema político, cuestionar el “significado social” de la Psicología como disciplina, intentando eliminar la idea del valor indispensable de la Psicología en las prácticas pedagógicas.

Debemos contribuir a propiciar una formación docente y/o desarrollo profesional renovado, crítico, que incluya en su currículum, nuevas perspectivas de análisis sobre las dificultades en el aprendizaje, que nos permitan repensar sobre “*los monstruos que no aprenden*”, concepción que contribuye lamentablemente a ahondar las condiciones de existencia de la desigualdad social.

La idea es que contribuyamos a “des-naturalizar”, “des-psicologizar” “des-sociologizar” a las dificultades en el aprendizaje, una modalidad que volvió a recobrar fuerzas en estos últimos tiempos. Si nos posicionamos en una perspectiva dialéctica/relacional para analizar las dificultades que se les presenta a los estudiantes al momento de aprender, seguramente tenemos que pensar en abordar dicha problemática desde una perspectiva interdisciplinaria. Propiciar una mirada múltiple y diversa para analizar los mal llamados “problemas de aprendizaje”.

Como sostiene Boggino (2010), los “problemas” de aprendizaje no existen. No es pertinente aludir a las dificultades en el aprendizaje, categorizándolas como “problemas”, sino son “*situaciones propias de los mismos procesos de enseñar y aprender, en un contexto institucional determinado y con atravesamientos múltiples de un contexto inmediato y mediato particular; e incluso (...) percibirlos como situaciones lógicas y esperables*”<sup>17</sup>.

La idea es reconocer la multiplicidad y complejidad de las dimensiones que atraviesan a los procesos de aprendizaje. Reconocer que los aspectos sociales, psicológicos y contextuales son partes constitutivas de ese entramado complejo, pero no los únicos. Incluyamos también a las dimensiones políticas, a las estrategias de poder, a la heteroge-

---

<sup>17</sup> Boggino (2010): *Los problemas de aprendizaje no existen*. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la Complejidad. Rosario. Homo Sapiens Ediciones

neidad cultural, a las particularidades sociales y subjetivas de los sujetos educativos<sup>18</sup>, a las necesidades educativas de los mismos, entre otros tantos aspectos, hasta ahora sólo reconocidas desde la retórica del discurso educativo, que se nomina democrático.

Los profesores universitarios también podemos contribuir a eliminar la fábrica de monstruos que no aprenden. Para ellos debemos salir de las aulas y compartir –inicialmente- con los colegas de otros niveles del sistema educativo la “deconstrucción” de ciertos discursos científicos, es decir poner al descubierto las implicancias que los mismos tienen en la estructuración de prácticas al servicio de la desigualdad educativa y el fuerte impacto que los mismos tienen en la subjetividad de los actores sociales.

Debemos asumir el papel de “efecto multiplicador” en los distintos niveles del tejido societal (Estado, familia, escuela, entre otros) a fin de romper la vieja relación ente ciencia e ideología, reflexionando sobre las condiciones sociales de producción sobre las que se erige el conocimiento científico. De este modo habremos contribuido a luchar por la igualdad social y educativa y seguramente podremos advertir entonces que “los monstruos que no aprenden” serán menos.

## Bibliografía

- Ayuste A.** y otros (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Comunicar y transformar. Editorial Grao: Barcelona.
- Baquero R.** (2001): *La educabilidad bajo sospecha*. Cuadernos de Pedagogía Año IV, N°9. Universidad Nacional de Rosario.
- Baquero R.** (2002): *Del experimento escolar a la experiencia educativa*. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situación en Perfiles Educativos, Tercera Época. Volumen XXIX N° s. 97-98. México.
- Bourdieu P.** (1999): *La miseria del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Burman E.** (1994): *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- C.R.E.S.A.S.** (1986): *El fracaso escolar no es una fatalidad*. Buenos Aires: Kapelusz
- Canciano E.** (2004): *Educación a los pobres: representaciones sobre la pobreza en el discurso pedagógico actual*. Cuadernos de Pedagogía, VII (12), Agosto. Dossier “Sanos, santos y Sabios: Pobreza y Educación”. Rosario. Centro de Estudios críticos.
- Castorina J. A. y otros:** (2005): *Desigualdad educativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Castorina J.A.** (2007): “Las condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación” en Aisenson y otros en *Aprendizaje, sujetos y escenarios*. Investigación en Psicología Educativa. Buenos Aires: Noveduc
- Castorina J.A.** (2007): *Naturalismo, culturalismo y significación social en la Psicología del desarrollo* en *Cultura y Conocimiento sociales. Desafíos a la Psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.

---

<sup>18</sup> *Sujetos educativos*: expresión que utiliza Nora Elichiry, para referirse tanto al sujeto que aprende, como al sujeto que enseña en el sistema educativo formal.

- Dubet y Martuchelli** (2000): *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires. Editorial Losada
- Dubet, F.** (2001): *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Editorial Gedisa.
- Goffman I.** (1968): *Estigma. La identidad deteriorada.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Guerrero Serón A.** (2003): *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación.* España. Siglo XXI.
- Nakache D.** (2004); *El aprendizaje en las perspectivas contextualistas en Aprendizajes escolares.* Desarrollos en Psicología Educativa. Elichiry N. –comp-. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Redondo P.** (2004) *Escuelas y pobrezas. Entre el desasosiego y la obstinación.* Buenos Aires: Editorial Paidós,
- Ziegler S.** (2004): *Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa* en Cuadernos de Pedagogía Año VII, N° 12, Agosto. Dossier "Sanos, santos y Sabios: Pobreza y Educación. Rosario: Centro de Estudios críticos.